

Wigger, Lothar

## **Defizite - Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen**

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 251-272. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Wigger, Lothar: Defizite - Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 251-272 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218767 - DOI: 10.25656/01:21876

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218767>

<https://doi.org/10.25656/01:21876>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

# Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze  
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt**

77/1720

# Inhalt

Vorwort .....	9
 <b>I. Einleitung</b>	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem .....	13
 <b>II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft</b>	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft .....	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? .....	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“ .....	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft .....	109
 <b>III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten</b>	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens .....	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik .....	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport .....	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet .....	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen .....	193 ✕
 <b>IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens .....	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen .....	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen .....	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen .....	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik .....	291 <sup>MP</sup>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann .....	307
 <b>V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen</b>	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens .....	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie? .....	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung .....	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken .....	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen .....	377
<b>VI. Literaturberichte</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten ....	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern .....	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung .....	415
Hinweise zu den Autoren .....	439

# Defizite – Exempel der Argumentation

## Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen

### 1. Einleitung

Am 8. September 1990 wurde in Grantschen (Kreis Heilbronn) die 100. kleine Dorfschule in Baden-Württemberg wiedereröffnet (vgl. III). Mit Genugtuung konnte der baden-württembergische Kultusminister MAYER-VORFELDER auf die Zufriedenheit und Akzeptanz bei den Betroffenen verweisen. Aus bildungspolitischer Sicht ist das 1986 initiierte Programm zur „Wiedereinrichtung wohnortnaher kleiner Grundschulen“ erfolgreich durchgeführt und abgeschlossen. Diese neuen „kleinen Grundschulen“ erlauben die Zusammenfassung von Schülerjahrgängen, müssen aber mindestens zwei Klassen umfassen. In der Regel werden die Klassenstufen eins und zwei sowie drei und vier jeweils in einem Klassenverband kombiniert. Die Kernfächer Mathematik und Deutsch werden nach Jahrgängen unterrichtet, andere Fächer dagegen gemeinsam.

Das baden-württembergische Programm, das eine Wiedereröffnung von kleinen Schulen ermöglicht, ist eine Korrektur bildungspolitischer Entscheidungen aus den 60er Jahren. Waren in den 50er Jahren einklassige Schulen noch gang und gäbe, und lag der Anteil von Schulen, in denen Unterricht nicht durchgehend in Jahrgangsklassen erteilt wurde, im Bundesdurchschnitt bei etwa 50 Prozent (vgl. BAUMERT u.a. 1990, S. 116), so wurden im Zuge der Bildungsreform das Jahrgangsklassensystem und die Mehrzügigkeit verwirklicht, d.h. viele kleine Schulen geschlossen und die Schulstandorte konzentriert. Auch wenn in Baden-Württemberg die Bildungsreform – nach eigener Einschätzung – moderater als in anderen Ländern durchgeführt wurde (vgl. II, S. 2; PITTSCH 1989, S. 66ff.), so wurden doch die Prämissen der Bildungsreform geteilt (vgl. HAHN 1984) und im Verlauf der Reform insgesamt 1650 Schulen seit 1966 geschlossen (vgl. VON FRIESEN 1989, S. 12).

Angesichts der gravierenden Veränderung der Struktur des Schulwesens und der drastischen Verringerung von Schulen und Schulstandorten erscheint es rückblickend „geradezu verblüffend, wie konfliktarm die Landschulreform vonstatten ging“ (BAUMERT u.a. 1990, S. 136). Aber wie ist vor dem Hintergrund der erfolgreichen und breit akzeptierten Landschulreform das neue Programm der Wiedereinrichtung kleiner Grundschulen zu verstehen? Werden alte Irrtümer korrigiert, unvorhersehbare Nebenfolgen beseitigt, neue wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt? Ist das Programm die Fortführung kontinuierlicher bildungspolitischer Versuche pädagogischer Verbesserungen oder die Revision fehlgeleiteter bildungspolitischer Entscheidungen? Sind die neuen kleinen Grundschulen eine Wiedergewinnung verlorener pädagogischer Qualitäten oder ein Rückfall in alte, nur vermeintlich als historisch überwunden geglaubte defizitäre pädagogische Verhältnisse?

Von 1964 bis 1979 ging die Zahl der Geburten in der Bundesrepublik Deutschland



von 1.065.000 auf 580.000 zurück (REMMERS o.J., S. 20; vgl. BAUMERT u.a. 1990, S. 166), und das hatte Auswirkungen auf die Schülerzahlen, die sich in der Primarstufe „von über 4 Millionen im Jahr 1973 auf etwa 2,8 Millionen 1980, das heißt also um mehr als 30 Prozent, und zwischen 1973 und 1987 sogar um 44 Prozent verringert“ (BAUMERT u.a. 1990, S. 163) haben, und letztlich auf den Bestand der Schulen. Ein zentraler Gesichtspunkt der Landschulreform war die Forderung nach Einrichtung von jeweils mehreren Parallelklassen an einer Schule, um so u.a. den besseren Einsatz von Fachlehrern zu ermöglichen. Die in Ländergesetzen vorgeschriebene Zweizügigkeit von Grundschulen ließ sich aber aufgrund der sinkenden Schülerzahlen nun vielerorts nicht mehr aufrechterhalten. Hatten die sinkenden Schülerzahlen einerseits eine schrittweise Verringerung der Klassenfrequenzen und auch eine Reduzierung der tatsächlich ausfallenden Unterrichtsstunden zur Folge, reagierten die Schulverwaltungen andererseits mit der Schließung und Zusammenlegung von Schulen (vgl. BAUMERT u.a. 1990, S. 163ff.). Die Zulassung sog. „kleiner Grundschulen“, d.h. die Entscheidung für den Erhalt von Schulen, deren Schülerzahl unter die Bedingungen für die (früher als Ausnahme zugelassene) Einzügigkeit gesunken war, ist die Antwort einiger Kultusministerien auf den bildungspolitischen „Entscheidungsbedarf“ gewesen, auf die Alternative von Schließung weiterer Schulen oder Revision gesetzlicher Grundlagen und bildungspolitischer Konzepte.

Das Problem der sinkenden Schülerzahlen stellt sich für Stadt- und Flächenstaaten unterschiedlich dar. Während Berlin, Hamburg und Bremen bis heute keine „kleinen Grundschulen“ kennen, sind sie z.B. in Niedersachsen seit 1980 und auch im Saarland zulässig. Auch in Nordrhein-Westfalen ist die Weiterführung einer Grundschule bei Unterschreitung der Einzügigkeit möglich, von über 3300 Grundschulen haben zur Zeit 36 weniger als vier Klassen<sup>1</sup>. Bayern kennt die ausnahmsweise Zusammenfassung von Klassen zu jahrgangskombiniertem Unterricht in der Grundschule seit 1976, deren Zahl jedoch wieder rückläufig zu sein scheint. Dagegen werden in Hessen und Baden-Württemberg kleine Grundschulen über den Erhalt der bestehenden hinaus auch wiedererrichtet, in Hessen 8 seit 1987, in Baden-Württemberg gibt es seit 1986 bereits 107 Genehmigungen neuer Dorfschulen (III, S. 2)<sup>2</sup>.

An dieser Stelle geht es nun nicht um eine Geschichte der Land- oder Dorfschulen, auch nicht um Anlässe und subjektive Motive bildungspolitischer Entscheidungen oder um parteipolitische Taktiken und Strategien, hier sollen die vorgebrachten Argumentationen näher betrachtet werden. Geht man davon aus, daß in der Demokratie politische Entscheidungen mit dem Anspruch auf Rationalität, Legitimität und allgemeiner Akzeptanz öffentlich begründet und diskutiert werden, so sind die begründenden und rechtfertigenden Argumente gegenüber den Motiven und Anlässen wie auch den Verfahren und Kompromissen weder belanglos noch zweitrangig. Sie sind vielmehr aufgrund der genannten Ansprüche von zentraler Bedeutung.

Die Begutachtung der Argumentationen soll hier in doppelter Hinsicht erfolgen. In formaler Hinsicht soll die Argumentation zur Wiedereinführung kleiner Grundschulen auf ihre argumentative Vollständigkeit geprüft werden, indem sie an dem von H. PASCHEN entwickelten Argumentationsmodell zur Evaluation pädagogischen Argumentierens gemessen wird. In inhaltlicher Hinsicht soll die Vollständigkeit der Berücksichtigung der relevanten Probleme und Aspekte dadurch geprüft werden, daß die Argumente mit den Argumentationen pro und contra kleiner Schulen auf dem Lande aus der Diskussion um die Landschulreform verglichen werden. Die Diskussion der Landschulreform ist von J. DIEDERICH aufgearbeitet worden und die von ihm beabsichtigte „vollständige

Dokumentation aller Argumente“ (1967, S. 123) steht insofern für ein solches methodisches Vorgehen zur Verfügung.

Beide Maßstäbe sind nichts äußerlich Herangetragenenes. Erhalten, Wiederzulassung und neue Einrichtung kleiner Schulen in ländlichen Regionen werden zum einen als „pädagogisch sinnvoll und gut“ (II, S. 2) begründet; aufgrund dieses pädagogischen Begründungsanspruchs, der Thematisierung eines pädagogisch relevanten organisatorischen Problems und der Entscheidung für eine pädagogisch bessere Lösung kann man von einer pädagogischen Argumentation im Sinne PASCHENS reden. Zum anderen bezieht das Programm sich explizit auf die Landschulreform, insofern es sich als Revision der Bildungsreform versteht – allerdings die „kleine Schule“ von der alten „Zwergschule“ abgrenzt –, und dabei zugleich dem Verdacht ausgesetzt ist, die Bildungsreform gänzlich rückgängig machen und zur alten Landschule der 50er Jahre zurückkehren zu wollen.

Dieses methodische Vorgehen läßt zweierlei erwarten: (a) die Prüfung praktisch geübter Argumentationen zu einem aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Thema auf ihre Qualität als pädagogische Argumentation; (b) die Prüfung der Eignung und Leistungsfähigkeit von erziehungswissenschaftlichen Argumentationsmustern und Sammlungen pädagogischer Argumente zur Beurteilung und Kritik aktueller Argumentationen. Defizite pädagogischen Argumentierens, wie z.B. in Hinblick auf sprachliche oder begriffliche Präzision, die logisch-formale Struktur, die wissenschaftlich-empirische Stützung, eine Berücksichtigung von Praktikabilität, Wirkungen oder Kosten (vgl. PASCHEN 1988, S. 7f. und 67ff.), sind vielfach beklagt worden. Die Aktualität der Maßnahme, pädagogischer Begründungsanspruch und ausgewiesener Bezug zur Bildungsreform legen nahe, die Wiedereinführung wohnortnaher kleiner Grundschulen als interessantes Exempel der Argumentation zu wählen. An diesem Exempel haben sich auch der methodische Ansatz und seine analytischen Instrumente zu bewähren. Ob die hier herangezogene bildungspolitische Argumentation ein Exempel für Defizite pädagogischen Argumentierens sein wird oder eher ein Exempel für die Defizite argumentationsanalytischer Verfahren der Erziehungswissenschaft, eine Beantwortung dieser Frage setzt „die Probe aufs Exempel“ voraus.

## 2. *Muster der Argumentation*

Großen Einfluß auf die neuere argumentationstheoretische Diskussion hatte und hat das *Argumentationsmodell* von STEPHEN TOULMIN. Mit seiner Kritik an der formalen Logik, die ein in einem bestimmten Bereich gültiges Argumentationsmuster als universell gültiges Ideal behauptet, hat TOULMIN den Blick auf das faktisch geübte Argumentieren in den Wissenschaften und gesellschaftlichen Praxisbereichen gelenkt und die Notwendigkeit der Analyse der bereichsspezifischen Argumentationsweisen herausgestellt (vgl. TOULMIN 1975, S. 221ff.). An die Stelle des klassischen Syllogismus, der ihm nicht ausführlich und deutlich genug ist, ja in seiner Einfachheit irreführend zu sein scheint (ebd., S. 87), hat er ein „Schema“ (lay-out) der Argumentation gesetzt, das in argumentativen Schlüssen sechs Aussagetypen funktional unterscheidet und ihre Relation idealtypisch abbildet (ebd., S. 88ff.; vgl. KOPPERSCHMIDT 1989, S. 123ff.).

TOULMINS Programm einer *empirischen* Analyse bereichsspezifischer Argumentationsmuster und -regeln hat PASCHEN auf die Pädagogik bezogen, jedoch TOULMINS Schema – das auf Alltagsargumentationen bezogen ist und von den Geistes- und Sozial-

wissenschaften bereitwillig adaptiert worden ist – durch ein *bereichsspezifisches* Argumentationsmodell ersetzt. In Hinblick auf die historische und aktuelle Pluralität pädagogischer Vorstellungen von Erziehung, Unterricht und Bildung und die Diskussion von pädagogischen Alternativen sind pädagogische Begründungen notwendig, um die richtige Erziehung, Unterrichtung und Bildung als gültig zu erweisen.

„Gegenüber einer ‚Begründung‘ durch Selbstverständlichkeit muß eine pädagogische Begründung auch die Bedeutung des Anlasses (Defizit), die Notwendigkeit des Ziels, die Durchführung der Praxis, ihre Kosten und Wirkungen argumentativ als gültig erweisen“ (PASCHEN 1988, S. 68).

Unter Berücksichtigung der Theorie der Evaluation pragmatischer Argumentationen (vgl. SCHELLEN 1985) hat PASCHEN ein mit zweckrationalen Entscheidungsverfahren und Rechtfertigungsmodellen (vgl. KÖNIG 1975, S. 173ff.) vergleichbares *Strukturschema pädagogischer Argumentation* entwickelt, das einerseits ein systematisches Instrument der Analyse pädagogischer Argumentationen ist, andererseits ein formales Muster eines vollständigen pädagogischen Schlusses (bzw. Arguments) ist (vgl. PASCHEN 1991, 1986, 1988, S. 67ff.), – zumindest Minimalbedingungen einer akzeptablen pädagogischen Argumentation formuliert.

#### Allgemeines Schema eines pädagogischen Arguments

1. Defizitprämisse	x liegt vor und ist ein Defizit
2. Ursachenprämisse	x ist pädagogisch verursacht oder läßt sich pädagogisch beheben
3. Alternativprämisse	Pädagogisch läßt sich x folgender- maßen vermeiden oder kompensieren
4. Praxisprämisse	Für diese Lösung gibt es ein praktisches Modell
5. Adäquatheitsprämisse	Die Lösung ist im Vergleich mit den „Kosten“ anderer Lösungen adäquater
6. Ausnahmeprämisse	Es sei denn: Für folgende Bedingungen gilt der Schluß nicht
<hr/>	
7. Schluß	Alternative Pädagogik

Die Anwendung des Schemas wird Bedeutung und Sinn seiner einzelnen Bestandteile näher verdeutlichen. Im folgenden werden zunächst die begründenden Ausführungen zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen aus den Presseerklärungen und Verlautbarungen des baden-württembergischen Kultusministeriums mit Hilfe des Schemas strukturiert<sup>3</sup>.

### 3. Die Struktur der Argumentation zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen

Ein pädagogisches *Defizit* im Sinne PASCHENS, demgegenüber sich die Entscheidung für die „Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen“ als bessere Alternative darstellen würde, wird in den Presseerklärungen allerdings nicht als solches expliziert. Von

einem Defizit wird jedoch ausgegangen, es wird als allgemein bekannt vorausgesetzt, so daß auf es nur implizit mit dem Programm verwiesen wird: nämlich das Fehlen von Grundschulen in der Nähe vom Wohnort der Schüler. Und ein zweites Defizit ist mit dem Programm zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen ebenfalls angesprochen: die zentralen Schulen sind zu groß.

Beide Defizite sollen behoben werden. Das der Entfernung scheint das gewichtigere zu sein, geht es doch um neue Schulen auf dem Land und nicht auch um eine Verkleinerung und Vermehrung der Grundschulen in den Städten. Gegen diese die Defizite gewichtende Interpretation läßt sich einwenden, daß in den Argumentationen auf die Schulwegprobleme nur am Rande eingegangen wird, die kleine Schule und ihre Vorzüge aber ausführlich vorgestellt wird<sup>4</sup>.

Die Differenzen in Texten bzw. die Unbestimmtheiten und Unentscheidbarkeiten der Interpretationen verdeutlichen den Sinn der methodischen Maxime, zu benennen, welches Problem überhaupt thematisch ist, welches Problem bearbeitet und behoben werden soll, an welcher beanspruchten Lösung sich die initiierten und realisierten Lösungen samt ihren Folgen und Wirkungen zu messen haben und geprüft werden können. Hier sind anscheinend mehrere Probleme thematisch: die Bestandsgefährdung der Schulen, der weite (oder gefährliche) Schulweg, die Unüberschaubarkeit großer Schulen. Allerdings hängen diese Probleme aufgrund von Siedlungsstruktur, Bevölkerungsentwicklung und bildungspolitischen Vorgaben (Schulpflicht, Klassenbildung, Lehrer-Schüler-Relation usw.) zusammen<sup>5</sup>: große (d.h. mehrzügige) Schulen sind in dünnbesiedelten Räumen nur mit längeren Schulwegen zu realisieren (während in Ballungsräumen (viele) kleine Schulen denkbar sind). In dünnbesiedelten Räumen fallen deshalb die beiden Alternativen in Bezug auf Schulgröße und Schullage, deren Ausprägung in einem Kontinuum von groß-klein und einem von nah-fern gedacht wird, zusammen: zentralisiert und groß vs. wohnortnah und klein. Für die Begründungen jedoch ist zu unterscheiden, ob es sich um Argumente für die kleine oder für die wohnortnahe Schule handelt.

Auch eine *Ursache* für die mit dem Programm zu behebenden Defizite wird nicht angesprochen. Findet sich in der niedersächsischen Broschüre (REMMERS o.J., S. 5f.) eine kurze Rekapitulation der Argumente gegen die alte Dorfschule und eine kurze Kritik der Bildungsreform (technokratisches Selbstverständnis, Konzentrierung der Schulen, „herkömmlicher Unterricht“, „starke Betonung des Inhaltlichen“ auf Kosten des personalen Umgangs, Unzufriedenheit mit der Schule, Mißachtung der Anforderungen der Persönlichkeitsentwicklung), wird Ende der 80er Jahre in den baden-württembergischen Verlautbarungen ein Konsens über die überzogene bzw. verfehlte Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte vorausgesetzt. Das Programm selbst wird mit einer Reihe unterschiedlicher Argumente begründet, auf die später noch im einzelnen einzugehen sein wird.

Ein zentraler Aspekt in PASCHENS Modell einer vollständigen pädagogischen Argumentation ist das Kriterium der *Praktikabilität*, genauer: das Kriterium der argumentativen Berücksichtigung der Praktikabilität der befürworteten pädagogischen Alternative. In diesem Fall wird die Praktikabilität der Maßnahme, kleine Grundschulen wohnortnah wiedereinzurichten, expliziert durch den Hinweis auf die positiven Erfahrungen und die wissenschaftlich bestätigte Leistungsfähigkeit von kleinen Grundschulen mit jahrgangskombiniertem Unterricht, die man angesichts der sinkenden Schülerzahlen zugelassen habe und die seit längerem bestehen (vgl. I, S. 4ff.; IV, S. 4). Ob die Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen die *adäquate Lösung* des Problems ist, ist bei der Definition des Problems „fehlende Schule am Wohnort“ oder „zu große Schule“ eine tri-

viale Frage und die Antwort entsprechend tautologisch. Nicht mehr trivial wird die Argumentation, wenn man PASCHENS Adäquatheitsprämisse jedoch als Aufforderung interpretiert, zu prüfen, ob es nicht noch andere Lösungsmöglichkeiten gebe, und zu begründen, warum diese Lösungen weniger angemessen sind<sup>6</sup>.

Eine Reflexion auf andere pädagogische Modelle, die die „Kosten“ dieser Lösung im Vergleich zu denen anderer transparent machen könnte, erfolgt nicht. Betont werden zwar die notwendigen und bereitgestellten Mehraufwendungen und die finanzielle Absicherung des Programms<sup>7</sup>, aber „*pädagogische Kosten*“, in Kauf genommene Nachteile, werden keine erwähnt. Es bleibt zu erörtern, ob es *Gegenargumente* gibt und inwieweit sie Berücksichtigung finden. Darüber hinaus ist zu fragen, ob es neben den dargestellten Defiziten noch andere, dringend Lösungen erfordernde *Probleme* in der Grundschule zur Zeit gibt. Die Beschränkung auf ein Problem und seine sachgerechte Bearbeitung ist völlig legitim; zugleich darf dadurch die Frage nach Bedeutung und Gewicht des Problems im Kontext der vielen anderen nicht verdrängt werden. Aus dieser Sicht wird deutlich, daß die Argumente für die kleinen wohnortnahen Grundschulen im Horizont der selbst definierten Problematiken vorgebracht werden, eine Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Ansprüchen und Problemen erfolgt in diesem Kontext – zumindest in den vorliegenden Texten – nicht.

Der *Ausnahmeprämisse* in PASCHENS Modell liegt die Annahme zugrunde, daß Pädagogiken Problemlösungen nur unter bestimmten Bedingungen sind, und sie impliziert die Erwartung an pädagogische Argumentationen, auch die Bedingungen zu explizieren, unter denen die vorgeschlagene Lösung nicht optimal oder adäquat ist. Auch in dem baden-württembergischen Programm sind Bedingungen formuliert. Die Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen ist unter folgenden Bedingungen möglich:

- „Die Wiedereinrichtung muß durch ein zustimmendes Votum der Eltern unterstützt werden.
- Eine neue Grundschule wird nicht gegen den Willen der Kommunen eingerichtet.
- Keine andere Schule darf langfristig in ihrem Bestand gefährdet oder in ihrer Leistungsfähigkeit beeinträchtigt werden.
- Die neue Grundschule muß mindestens zwei Klassen haben ...
- Die wiedereingerichtete Schule muß deshalb auf Dauer mindestens 40 Schüler haben, so daß bei der Kombination von Klassen eine durchschnittliche Klassengröße von circa 20 Schülern möglich ist.“ (I, S. 3; vgl. III, S. 3f.).

Mit diesen Kriterien für die Genehmigung der Wiedereinrichtung einer Grundschule werden jedoch nicht die Grenzen der pädagogischen Problemlösungskapazität des Schulmodells reflektiert, sondern weitere relevante Gesichtspunkte, wie z.B. der Wille der Betroffenen oder die Sicherung eines längerfristigen Bestands der neuen Schule, berücksichtigt. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, so ist es plausibel, daß das Problem zu langer Schulwege und zu großer Grundschulen gelöst werden kann – zumindest für diese Kinder. Andere Kinder sind durch diese Bestimmungen des Rahmens des pädagogischen Geschäfts von der sich auch pädagogisch rechtfertigenden Maßnahme ausgeschlossen. Um dieses Problem und die beanspruchten pädagogischen Vorteile zu diskutieren, müssen die Argumente noch näher betrachtet werden.

#### 4. Die Argumente zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen

Die zur Rechtfertigung der Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen angeführten Argumente werden hier in drei Klassen eingeteilt: bildungspolitische, kommunale und pädagogische Argumente.

Zu den *bildungspolitischen Argumenten* gehört zunächst die Berufung auf erklärte *Ziele* der baden-württembergischen Schulpolitik und auf deren *Kontinuität* (I, S. 2). Belegt werden die bildungspolitische Zielsetzung wohnortnaher Schulen und deren „hohe Priorität“ seit längerer Zeit durch den Hinweis, daß Baden-Württemberg der Flächenstaat mit dem dichtesten Netz an Schulen sei (I, S. 1). Nach der Initiierung des Programms konnte zusätzlich auf *Bewährung* (I, S. 6) und *Erfolg* des Programms verwiesen werden, insofern es in kurzer Zeit erfüllt werden konnte und „Klagen über lange Schulwege praktisch verstummt sind“ (III, S. 3), und auf die *positive Aufnahme und Resonanz* bei den Eltern, der Bevölkerung, den Lehrern, den Schulen, den Gemeinden (II, S. 2 u. 7; III, S. 2 u. 4).

Zu den *kommunalen Argumenten* ist die Hervorhebung der Bedeutung der Schule als „*Infrastruktureinrichtung*“ (II, S. 2) für die Gemeinde zu rechnen. „Diese wohnortnahen Dorfschulen fördern die *Verbundenheit* der Bevölkerung und der Kinder zu ihrem Dorf mehr als viele noch so gut gemeinten Programme.“ (III, S. 3)<sup>8</sup> Betont wird auch die Bedeutung der Schule am Ort für die örtlichen Vereine, insofern sie die Jugendlichen an den Ort bindet (II, S. 3).

Zu der Klasse der *pädagogischen Argumente* werden hier alle die Argumente zusammengefaßt, die einerseits auf das Kind verweisen und andererseits „wesentliche pädagogische Vorteile“ (I, S. 2) anführen. Zu der ersten Gruppe der *kindbezogenen Argumente* gehören Argumente wie: die Wiedereinrichtung kleiner Schulen sei „im *Interesse* der Kinder“ (I, S. 1), „die kleinere Einheit sei *kindgerechter*“ (I, S. 2), die wohnortnahe Schule hätte „gerade für die kleineren Kinder unbestreitbare *Vorteile*“ (I, S. 1), sie sei ein „unschätzbarer Vorteil“ (III, S. 2) für die Kinder, da sie belastende „lange Busfahrten in zentrale Schulen“ (I, S. 4 u. 6; II, S. 2) erspare.

Neben der Kindgerechtigkeit werden als ebenso gewichtiges Argument die „unbestreitbaren *pädagogischen Vorteile*“ (II, S. 3) der kleinen Grundschule angeführt. Bei der Vorstellung des Programms zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen wurde betont, daß „auch an kleinen Grundschulen ein *guter Unterricht*“ möglich sei und daß „damit *Chancengleichheit* gewährleistet werden“ könne (I, S. 4), wie die Ergebnisse der letzten Jahre mit den bereits zugelassenen kleinen Grundschulen gezeigt hätten. Außerdem sei beides, „die Vorteile und die *Leistungsfähigkeit*“, „von wissenschaftlicher Seite bestätigt worden“ (I, S. 6). Bei eigenen Untersuchungen hätten sich im Aufsatz, im Diktat und in der Mathematik keinerlei Unterschiede in den Leistungen von Schülern aus kombinierten und Jahrgangsklassen (II, S. 3; IV, S. 5) gezeigt. Zudem seien ein *höheres soziales Verhalten* sowie eine *positive Einstellung* zur Schule, *Motivation* zum Lernen und eine *gute Arbeitshaltung* festgestellt worden (II, S. 3ff.; IV, S. 4).

Neben den pädagogischen Vorteilen wie der Möglichkeit des *sozialen Lernens* durch gegenseitiges Helfen und eines „*natürlicheren Schullebens*“ (IV, S. 4) biete die kleine Grundschule „zusätzlichen pädagogischen Nutzen“ durch die Möglichkeiten *flexibler Zeiteinteilung* („Schule ohne Glocke“) und der Verwirklichung *ganzheitlichen Unterrichts* (II, S. 5f.; IV, S. 2ff.). Deshalb könne die kleine Grundschule auch „Impulse für die anderen Grundschulen“ (II, S. 5) geben.

Hingewiesen wird auch noch auf die „*viel intensiveren*“ *Beziehungen* zwischen El-

ternhaus und Schule bei einer Schule am Wohnort (I, S. 4) und die *gute Kooperation* mit den Kindergärten auf dem Land und den „*reibungslosen Übergang*“ in die Schule.

Da mit der Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen eine Revision der Landschulreform vollzogen wird, entsteht ein besonderer Begründungsbedarf. So wird hervorgehoben, „daß die kleinen Grundschulen *moderne Schulen* sind, die mit den Zwergschulen alter Prägung nichts mehr zu tun haben“ (I, S. 5)<sup>9</sup>. *Organisatorische Maßnahmen* sollen gewährleisten, daß die Vorteile der kleinen Grundschule sich auch auswirken können (I, S. 4f.; II, S. 7):

- eine Sockelgarantie für den Lehrerberauf, orientiert an der Stundentafel und unabhängig von der Klassengröße,
- eine 30% höhere Lehrerzuweisung, um den Jahrgangsunterricht in Mathematik und Deutsch zu sichern,
- die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer in drei Fächern zur Verbesserung der Voraussetzungen des Lehrereinsatzes in kleinen Schulen,
- intensive Lehrerfortbildung zur Vorbereitung auf jahrgangsübergreifende Klassen,
- schließlich die Einstellung nur besonders geeigneter Lehrer, die sich ausdrücklich zu dieser Aufgabe bereit erklärt haben, da die Lehrer „ein besonderes Engagement“ für diese Arbeit mitbringen sollen (II, S. 7; III, S. 4).

Insofern diese Maßnahmen die pädagogischen Vorteile der kleinen Grundschule gewährleisten sollen, sind sie in argumentationslogischer Perspektive *Bedingungsklauseln*, so daß sich formulieren ließe: die kleine wohnortnahe Grundschule ist eine pädagogisch bessere Lösung, wenn die Bedingungen der (genannten) organisatorischen Maßnahmen der Lehrerzuweisung, -ausbildung und -fortbildung sowie -einstellung erfüllt sind. Indirekt sind damit Ausnahmeklauseln angegeben, allerdings ist nicht (zumindest für die Öffentlichkeit) präzisiert, ob nur alle Bedingungen zusammen als hinreichend angenommen werden oder ob bereits ein Teil der genannten Bedingungen als ausreichend für die Gewährleistung der in Aussicht gestellten Vorteile der kleinen Grundschule gilt.

Eine Evaluation jedes einzelnen Arguments kann hier nicht geleistet werden, hier soll stattdessen auf ein *zweifaches Defizit* aus argumentationslogischer Sicht hingewiesen werden. Betrachtet man die Relationen von (empirischen) Stützungen (der Argumente), (begründenden) Argumenten und (praktischen) Schlüssen in den Texten, so fällt auf, daß zum einen zuviel, zum anderen zuwenig begründet wird.

Es wird *zuviel begründet*, da die Argumente für die kleinen wohnortnahen Grundschulen, wenn man sie als allgemein gültig akzeptiert, weitreichendere Konsequenzen implizieren als deren Wiedererrichtung auf dem Land oder ihre Erhaltung bei gesunkenen Schülerzahlen. Wenn wohnortnahe Schulen wichtig für kleine Kinder sind, wie wird dann Kindern aus den Regionen geholfen, in denen das Programm keine Anwendung findet? Wenn kleine Grundschulen im Interesse der Kinder sind, welche Konsequenzen bedeutet das dann für die mehrzügigen Schulen in den Städten? Wenn die kleinen Schulen pädagogische Vorteile und bislang ungenutzte pädagogische Möglichkeiten bieten und dies durch eine verbesserte Lehrerzuweisung gewährleistet wird, warum kommt dies nicht allen Kindern zugute?

Der rhetorische Überschuß hängt damit zusammen, daß auch *zuwenig begründet* ist. Es wird auf den Erfolg des Programms und die verstummten Elternklagen verwiesen, es gibt aber keine Angaben, für wieviel Kinder sich der Schulweg verkürzt hat und wieviele weiterhin unzumutbare Schulwege haben, ob durch das Programm erfolgreich Schulweg-, Beförderungs- und Wartezeiten vermindert werden konnten, ob extreme Spitzen – wis-

senschaftliche Untersuchungen berichten von einer täglichen Dauer der Schulwege bis zu 150 Minuten oder wöchentlichen Wartezeiten bis zu 10 Stunden (vgl. ORTNER 1981) – unmöglich geworden sind, ob die Sicherheitsrisiken des Schulwegs nach dem Wegfall des Bustransports sich nicht vergrößert haben. Ein Defizit an *empirischer Stützung* ist zudem dort bemerkenswert, wo empirische Untersuchungen stattgefunden haben. Das Kultusministerium hat selber „in einer repräsentativen Untersuchung ... die Leistungen von nahezu 6.000 Schülern verglichen“, „ca. 400 Schulleiter und Lehrer von kleinen Dorfschulen ... über ihre Erfahrungen befragt“ (II, S. 3) und auch eine wissenschaftliche „Pilotstudie“ (KNÖRZER 1984, S. 151; 1985) zum Vergleich von Jahrgangsklassen und kombinierten Klassen zur Stützung herangezogen (vgl. I, S. 6). Akzeptiert man den Nachweis der Leistungsfähigkeit kleiner Schulen (und der zu gewährleistenden Chancengleichheit) mittels eines Vergleichs der Durchschnittswerte in den Orientierungsarbeiten der 4. Klasse in Deutsch und Mathematik, so verwundert jedoch, daß allein die Unterrichtsleistung und nicht die ansonsten hervorgehobene Erziehungsleistung Gegenstand einer vergleichenden, repräsentativen Untersuchung ist; die herausgestellten positiven Wirkungen der kleinen Schule (ausgeprägteres soziales Verhalten der Kinder, positivere Einstellung zur Schule, zu ihrem Lehrer, zu ihren Klassenkameraden) stützen sich (komparativ) auf die Erfahrungen der dort arbeitenden Lehrer. KNÖRZERS kleine Untersuchung (von 179 Schülern aus 8 kombinierten Klassen und 147 Schülern aus 6 Jahrgangsklassen des 3. und 4. Schuljahres) kann dies generell zwar stützen, eine genaue Analyse seiner Einstellungs- und Selbsteinschätzungstests aber zeigt, daß das Ergebnis primär auf die Sicht der Viertkläßler und der schlechteren Schüler der kombinierten Klassen zurückgeht (KNÖRZER 1984, S. 149ff.). Er weist außerdem darauf hin, daß eigentlich Jahrgangsklassen mit kombinierten Klassen verglichen wurden und nicht große mit kleinen Schulen (ebd., S. 148).

## 5. Argumentative Topik

Pädagogische Entscheidungen betreffen eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte und Dimensionen; um die Beliebigkeit der berücksichtigten Aspekte und die Einseitigkeit der Entscheidung mit ihren nachteiligen Folgen zu verhindern, bedarf es nach PASCHEN einer bereichs- oder problemorientierten *Topik* (vgl. PASCHEN 1990). Die Topik hat als Schuldisziplin und in philosophischer Problematisierung eine zweitausendjährige Tradition (vgl. PÖGGELER 1981). ARISTOTELES hatte in der Topik, der „Lehre von den Örtern“, die seinerzeit geübte rhetorische und sophistische Kunst des Lehrens und Disputierens zu einer Lehre der dialektischen Schlüsse (mit akzeptierten statt wahren Prämissen) und von universell einsetzbaren „Standardgesichtspunkten“ (STRUCK 1977, S. 61) systematisiert. Ihr philosophischer Sinn und ihre Aktualität liegen darin, daß sie davor schützt, „das, was unter einem bestimmten Gesichtspunkt wahr ist, sofort für die ganze Wahrheit“ (PÖGGELER 1988, S. 55) zu nehmen, so daß mit ihrer Hilfe „die krassen Einseitigkeiten vermieden und die bestehenden Ansätze zu einem Gespräch zusammengeführt werden“ (S. 61).

Seit den fünfziger Jahren wird sie auch zunehmend in den Einzelwissenschaften rezipiert (vgl. VIEHWEG 1954, HENNIS 1963), so daß von einer „Topik-Renaissance“ gesprochen wird, nicht zuletzt verstärkt im Zuge der „Rehabilitierung der praktischen Philosophie“ (vgl. RIEDEL 1972, 1974). Die Verwendungsweise des Wortes „Topik“ ist aller-



dings uneinheitlich und durch heterogene und vieldeutige Bezüge in den verschiedenen Wissenschaften belastet (vgl. BORNSCHAUER 1976, STRUCK 1977, PÖGGELER 1981). VIEHWEG versteht unter *Topik* ein problemorientiertes argumentatives Denken, eine auf die Lösung einzelner, konkreter Fälle bezogene „techné des Problem Denkens“ (VIEHWEG 1954, S. 14); mit diesem *Topik*-Begriff hat er die rechtstheoretische Diskussion um Wissenschaftlichkeit, systematischer Struktur und Selbstverständnis der Jurisprudenz (vgl. HORN 1981) und auch die Diskussion in anderen Wissenschaften entscheidend beeinflusst. Nach PASCHEN fände die Pädagogik in der *Topik* die ihren Erörterungen angemessene wissenschaftliche Grundlage, wobei bereichs- oder problemspezifische *Topiken* alle relevanten Aspekte und Argumente enthalten und systematisch darstellen (vgl. PASCHEN 1990)<sup>10</sup>.

In der Erziehungswissenschaft gibt es neben *Analysen* einzelner Argumente (ZYMEK 1975, OELKERS 1984, PASCHEN 1988, WIGGER 1988, PRANGE 1990, OSTERWALDER 1990) auch Untersuchungen von pädagogischen Diskussionen mit *Sammlungen* der verwendeten Argumente (BALLAUFF 1984, MARTIAL 1987, TIMMERMAN 1987, NEGHBABAN 1990, MIETZ 1990), die man als *Topiken* verstehen kann. Die Diskussion um die *Landschulreform* in der Bundesrepublik Deutschland, so wie sie sich in den pädagogischen Fachzeitschriften spiegelte, ist von J. DIEDERICH auf ihre Stellungnahmen und Gründe für und wider untersucht worden.

Er hat im ganzen 220 Aufsätze von 95 Autoren – davon waren 29 Beiträge ohne Autor – aus 28 Zeitschriften von 1946 bis 1963 analysiert und insgesamt 9545 einzelne argumentative Aussagen erhoben, die er in über 500 Argumentengruppen zusammengefaßt und in 37 Obergruppen bzw. 7 Hauptgruppen geordnet hat. Weder die gesammelten Argumente noch die Argumentengruppen können hier referiert werden, für einen ersten inhaltlichen Überblick muß zunächst seine Inhaltsübersicht genügen, die auch als seine Klassifikation der Argumentengruppen gelesen werden kann: (1.) das Land und seine Bewohner, (2.) die Bildungs- und Erziehungsziele der Landschule, (3.) die Leistungsfähigkeit weniggegliederter Schulen, (4.) der Lehrer an weniggegliederten Schulen, (5.) die organisatorischen Maßnahmen, (6.) spezielle organisatorische Modelle reformierter Landschulen (7.) Fragen der Finanzierbarkeit und demokratischen Durchsetzbarkeit der Reform.

Die ersten beiden Kapitel enthalten die je verschiedenen Diagnosen und Zielsetzungen der Befürworter und Gegner der Landschulreform, Kapitel 3 und 4 die Argumente pro und contra dorfeigene bzw. einklassige Schulen, das fünfte Kapitel die Argumente für und wider die Zentralisierung.

DIEDERICH versuchte auch, mit Hilfe einer quantitativen Auswertung der Ergebnisse die Diskussion zu charakterisieren und das Gewicht der Argumente zu bestimmen<sup>11</sup>. Die quantitativen Verhältnisse der 7 Hauptgruppen zeigen die Schwerpunkte der argumentativen Auseinandersetzung: die meisten Einzelargumente kommen aus der 1. Gruppe (24,6 %), dann folgen die Gruppen 2, 3 und 5 etwa gleich umfangreich (18,3%; 17,2%; 19,2%), während nur 4,2% der Argumente sich Fragen der Durchführbarkeit der Reform zuordnen lassen.

Ein zweites Schlaglicht auf die damalige Debatte kann sie weiter verdeutlichen und in Erinnerung rufen. Bei der Betrachtung der zahlenmäßig stärksten Argumentengruppen zeigt sich folgendes Bild<sup>12</sup>: mehr als die Hälfte der 25 größten Gruppen von Argumenten beziehen sich inhaltlich auf die aktuelle Situation des Landes, die andere Hälfte sind pädagogische Argumente wie die folgenden (in nicht-hierarchischer Reihenfolge):

Für die dorfeigene Schule wurde vor allem angeführt: die Eigenständigkeit der Landschule, die dörfliche Orientierung der Landschule, die Landschule als Heimatschule, die Notwendigkeit des Heimatprinzips im Unterricht; dagegen (und das sind die Argumente für die Zentralisierung) zu- meist: das Recht aller auf angemessene Bildung, die Chancengleichheit für Stadt und Land, die geistige Bewältigung der modernen Welt als Bildungsziel, die Berufs- und Lebensvorbereitung als Bildungsziel, die Unzeitgemäßheit der einklassigen Schule, die Überforderung des Lehrers an ein- klassigen Schulen, die gute Ausstattung der zentralisierten Schulen.

## 6. Unterschiede der Diskussionen und alte Defizite

Ein Vergleich der Argumente für die Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grund- schulen mit den von DIEDERICH erhobenen aus der Landschulreformdiskussion steht vor einem heterogenen und unterschiedlich aufgearbeiteten Material. Zunächst verhindern die verschiedenen Klassifikationen eine schnelle Identifikation der gleichen, neuen und nicht mehr benutzten Argumente. Zudem ist die Heterogenität des Vergleichsmaterials (thematisierte Schulstufen und Probleme, Autoren, Quellen) zu beachten<sup>13</sup>. Aber trotz der thematischen und klassifikatorischen Unterschiedlichkeit läßt bereits ein Vergleich der Argumenteklassen signifikante Unterschiede erkennen.

„Das Land und seine Bewohner“ tauchen als Argumente in den heutigen Begründun- gen genauso wenig auf wie spezifische „Bildungs- und Erziehungsziele der Landschule“. Solche auf Besonderheiten des Landes, Dorfes oder Bauerntums oder auf die Eigenart der Landschule rekurrierenden, in den 50er Jahren hoch gewichteten Argumente haben offenbar mit den Tendenzen der Nivellierung der Unterschiede von Stadt und Land und mit denen der Umkehrung ihrer Wertschätzung einerseits, mit der Anerkennung gleicher Bildungsrechte eines jeden und der Realisierung der Bildungsparität zwischen Stadt und Land andererseits ihre Plausibilität verloren. Den Verzicht auf die Darstellung und Erläu- terung von Zielen überhaupt kann man so erklären, daß die Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen eine korrigierende organisatorische Reform im Rahmen gel- tender Ziel- und Inhaltsbestimmungen von Erziehung und Unterricht ist.

Die von DIEDERICH an der pädagogischen Diskussion besonders monierte geringe Repräsentanz von Argumenten zur *Finanzierbarkeit* und *demokratischen Durchsetzbar- keit* läßt sich an dem hier zugrundegelegten Material nicht wiederfinden, in den Presse- mitteilungen sind Finanzierungsfragen und die „demokratische Entscheidungsbeteili- gung“ der Eltern, Bürger und Gemeinden berücksichtigt. Diese Differenz in der Argu- mentation scheint der unterschiedlichen Herkunft der Texte, d.h. der institutionellen Stellung der Autoren geschuldet zu sein. Auf der anderen Seite vermißt man unter den al- ten Argumenten die heute argumentativ in den Vordergrund gerückten Interessen des *Kin- des* und die *pädagogischen Vorteile* und Möglichkeiten. Die Kapitel über die Themen „Die Leistungsfähigkeit weniggegliederter Schulen“, „Der Lehrer an weniggegliederten Schulen“ und „Die organisatorischen Maßnahmen“ (der Zentralisierung) lassen zwar Ar- gumente erwarten, die heute in der genannten Weise Verwendung finden. Es drängt sich jedoch der Verdacht auf, daß die Diskussion der Landschulreform argumentativ unzu- länglich war. Hätte sich die kostspielige Revision einer kostspieligen Reform nicht ver- meiden lassen, wenn die Reform argumentativ besser fundiert gewesen wäre?

Die Frage nach *Defiziten* pädagogischen Argumentierens ist kein besserwisserisches Mäkeln im nachhinein, das sich allein schon deshalb verbietet, weil die heutige Reform der Reform von den Resultaten der Reform ausgehen muß und auf den Erfolgen der Re-

form aufbaut. Die verschiedenen thematischen Schwerpunkte der Argumentationen damals und heute signalisieren die je verschiedene Problemsicht, die unterschiedlichen außerpädagogischen Argumente deuten auf die unterschiedlichen Zeittendenzen und damit verknüpften argumentativen Gewichtungen. DIEDERICH resümiert, daß der Rahmen der fachwissenschaftlichen Diskussion weit gesteckt war und „alle nur denkbaren Voraussetzungen“ einbezogen wurden, es aber „mehr eine Diskussion des *Ob* als des *Wie*“ war und „praktische Fragen der Durchsetzung und Durchführung“ nebensächlich waren (DIEDERICH 1967, S. 146), letztlich eine Auseinandersetzung auf dem Hintergrund unterschiedlicher *Ordnungsvorstellungen* (ebd., S. 105).

Die heute wichtigen Fragen der Wohnortnähe und der angemessenen Schulgröße waren in der damaligen Diskussion bereits präsent, aber nicht entscheidend. Heute hoch gewichtet, standen die entsprechenden Argumente damals in Kontexten von Entscheidungen, die nicht konsensfähig und durchsetzbar waren, und wurden durch sie abgewertet.

Nach DIEDERICHs Analyse sind das Problem der *Schulwege* und *Beförderung* als auch das der Schulgröße diskutiert worden. Rentabilitätsfragen der Beförderung, die Zumutbarkeit von Schulweglängen, die Sicherheit und Gesundheitsgefährdung von Schulwegen und Beförderung wurden thematisiert. Insgesamt waren Bedenken gegen zu lange Schulwege und die Beförderung der Kinder seltener als befürwortende Aussagen (DIEDERICH 1967, S. 109)<sup>14</sup>. Den Argumenten möglicher Belastungen der Kinder wurden andere entgegengehalten, infolgedessen wurden sie vernachlässigt.

Das Problem der *Schulgröße* war in der Diskussion der Landschulreform ebenfalls nicht zentral. Wurde auf der einen Seite die Erhaltung der dorfeigenen Schule unabhängig von der Schülerzahl gefordert, so auf der anderen Seite die Schließung der sog. „Zwergschulen“, wobei die Rentabilitätsgrenze bei 20 oder 15 Schülern gesehen wurde (ebd., S. 107). Beide Seiten waren sich zwar einig in der Ablehnung der zu großen Klassen und in dem Problem des Lehrermangels auf dem Land, jedoch nicht über die optimale Größe für eine Landschule bzw. eine Landschulklasse und den organisatorischen Wegen der Problemlösung (ebd., S. 106).

An der Behandlung der Probleme der Schulwegentfernung und Schulgröße werden Defizite pädagogischen Argumentierens deutlich: es werden Argumente für und wider erörtert, aber weder werden jeweils *alle* Argumente diskutiert, noch wird ihr jeweiliges *Gewicht* im Kontext einer Entscheidung angegeben, noch werden *Gegenargumente* berücksichtigt und die angeführten Sachverhalte (Nachteile, negative Wirkungen, Nebenfolgen) als Kosten, einschränkende Bedingungen oder Ausnahmeklauseln expliziert. Eine *Einzelprüfung* der Argumente, ihrer Berechtigung, ihres Geltungsbereichs und Reichweite erfolgte nicht, nur in Einzelfällen wurden Argumente von Opponenten aufgegriffen und diskutiert. DIEDERICH konstatierte, daß die meisten Argumente zu jedem Zeitpunkt in irgendeiner Weise vertreten waren (ebd., S. 139) und daß die Diskussion bereits ablaute, obwohl Für und Wider nicht entschieden waren (ebd., S. 135). DIEDERICH sah eine Tendenz zunehmender Kompromißbereitschaft (ebd., S. 146), es läßt sich aber nicht behaupten, daß es einen *Fortschritt* in der Debatte durch die Klärung und Entscheidung der Argumente gegeben habe. In diesen Zusammenhang gehört auch der Mangel an *empirischen Stützungen* bzw. der Verzicht auf empirische Absicherungen oder Widerlegungen. „Ein Teil der Argumentationen litt an mangelnder Beweiskraft, weil die Möglichkeit, für das jeweilige Problem empirische Belege anzuführen, nicht genutzt war.“ (ebd., S. 156f.) DÖRING konstatierte noch ein Jahrzehnt später, als mit dem Ausbau der Gesamtschulen die Schulgrößenfrage zum Streitthema wurde, daß in der Bundesrepublik empi-

beiten über die Schulgröße als unabhängige Variable von Schul- und Unterrichtswirklichkeit fehlen und die (sich widersprechenden) Ergebnisse angloamerikanischer Untersuchungen aufgrund verkürzter Ansätze und Variablen irrelevant sind (DÖRING 1977, S. 26ff.), und sieht in der trotz einiger Auseinandersetzungen um die Schulgröße in der Geschichte der Pädagogik (ebd., S. 15ff.; KAHLERT 1977) immer noch „unzureichenden Aufarbeitung des Größenproblems im Bildungswesen“ eine Ursache für den „meist oberflächlich geführten, auf jeden Fall empirisch wenig abgesicherten, und meist ideologisch gefärbten Schulstreit“ (DÖRING 1977, S. 21). Zur gleichen Zeit heben HANSEN/ZIPPEL hervor, daß wissenschaftliche Untersuchungen über zumutbare Schulwege keine verallgemeinerungsfähigen Aussagen erbracht haben und die Schulweggrenzen weiterhin im Ermessensspielraum der Entscheidungsträger liegen (HANSEN/ZIPPEL 1976, S. 121).

## 7. Die Argumente gegen die Dorfschule und für die Zentralisierung

So interessant die Lektüre der alten Argumente vom heutigen Wissens- und Diskussionsstand auch ist, und so aufschlußreich eine Analyse des argumentativen Wandels wäre, so ist hier ein Vergleich aller einzelnen Argumente weder möglich noch unter der thematischen Fragestellung erforderlich. Da die Begründungstexte zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen sich von den alten Landschulen distanzieren, soll hier nur der Frage nachgegangen werden, ob *potentielle Gegenargumente* – und das sind zunächst die alten Argumente für eine Zentralisierung bzw. die Argumente gegen die Dorfschule – bedacht und widerlegt oder berücksichtigt worden sind. Nicht zuletzt der Mangel an aussagekräftigen Untersuchungen macht den Rückgriff auf die in den alten Argumenten aufgehobenen Erfahrungen und Wissensbestände erforderlich (vgl. SCHWAB 1984, S. 16).

- Neben einer Reihe *allgemeiner* Argumente für eine organisatorische Reform der Landschule – wie das des Wandels, der Erwartungen der Öffentlichkeit, des jahrzehntelangen Ausbleibens einer Reform, der Versäumnisse nach dem Krieg – wurde für die geforderte Zentralisierung die *größere Leistungsfähigkeit* und *große pädagogische Vorteile* angeführt (DIEDERICH 1967, S. 81f.). Die Argumente für die Zentralisierung sind die dadurch gegebenen Möglichkeiten: *Jahrgangsklassen* und *Differenzierung* (nach den Geschlechtern, Begabung, Fächern), den Einsatz von *Fachlehrern* und von mehr *weiblichen Lehrkräften*, die Nutzung der *vielfältigen Interessen* der Lehrer, die *pluralistische Struktur* des Kollegiums. Besonders häufig wird die ermöglichte *gute Ausstattung* mit Fachräumen und Lehrmitteln angeführt (ebd., S. 84ff.). Die *Vergleichbarkeit* mit den Stadtschulen, die besseren *Übergangsmöglichkeiten* und die Hoffnung, daß die Volksschuloberstufe weniger ausgepowert würde, dienen diesen Argumentationen als begründende Stützungen (ebd.).
- Vereinzelt finden sich auch Begründungen von zentralen Schulen, die diese als Maßnahmen in einer *Zeit der Zusammenfassung* der Menschen in größeren Wirtschaftsräumen deuten und in Zentralschulen Kulturzentren zur Verbesserung der kulturellen Betreuung der Dörfer sehen (ebd., S. 98f.).

Zum Teil die gleichen Argumente finden sich auch als Einwände gegen die alte Dorfschule.

- In der konträren Diskussion um spezifische oder allgemeine, alte oder neue Bildungsziele der Landschule forderten die Kritiker eine *andere und bessere Ausbildung* bzw. überhaupt eine *erweiterte Bildung* für die Landbevölkerung (ebd., S. 36ff.).
- Das zentrale Argument gegen die Organisationsform der Landschule war die Forderung nach *gleichen Anforderungen* wie an die Stadtschule und die Beseitigung der *Bildungsdisparität* zwischen Land und Stadt; inhaltlich wurde eine *Leistungssteigerung*, mehr direktes Wissen und

eine bessere Erfüllung der Aufgaben der *Lebens- und Berufsvorbereitung* verlangt sowie die Förderung von *Begabungsreserven* (ebd., S. 39f.).

- Argumente gegen die mangelnde Differenzierung der Landschule waren die Verschärfung der Benachteiligung der Landkinder durch die *Belastung der Klassen* mit schwachbegabten und sonder-schulbedürftigen Kindern sowie die *Schwierigkeiten des Übergangs* in weiterführende Schulen, d.h. der Mangel an Sonderschulen und weiterführenden Schulen auf dem Land (ebd., S. 42f.).
- Die negativen Urteile, daß die einklassige Schule in ihren unterrichtlichen Leistungen *modernen Anforderungen* nicht mehr genüge, überwiegen die positiven Stimmen, die auf den Primat der Erziehung und die erzieherischen Vorteile hinweisen. Gegen die Kritik am Jahrgangsklassensystem wird auf die guten *Leistungen*, auf die Fruchtbarkeit und die leichte Möglichkeit partnerschaftlicher Zusammenarbeit in den *Jahrgangsklassen* hingewiesen (ebd., S. 52); in den vermeintlichen Vorzügen von Abteilungs- und Gruppenbildung in der einklassigen Schule sehen die Kritiker nur eine *Notlösung*, die allenfalls eine Milderung der Mängel des einklassigen Unterrichts erbrächte (ebd., S. 54f.), die Stoffbeschränkung, die als einer der großen Vorzüge der Landschule behauptet wurde, sehen sie stattdessen als Resultat von Zeitmangel, der vielmehr zu stofflicher Verarmung und oberflächlicher Darbietung der Inhalte führe (ebd., S. 55f.).
- Am Nebeneinander von Unterricht und Stillarbeit in der einklassigen Schule wurde u.a. gegenseitige Störung, Leerlauf, Langeweile bemerkt, das Helfersystem als Lehrersersatz zurückgewiesen und in den Vorzügen einer methodisch eingesetzten Stillarbeit kein Grund für diese Organisationsform einer einklassigen Schule, sondern nur die *Milderung gewisser Mängel* gesehen (ebd., S. 57ff.).
- Die besondere *Erziehungsleistung* der einklassigen Schule wurde (von wenigen Kritikern) mit verschiedenen Argumenten bezweifelt, die Vorzüge des Verhältnisses der Schüler untereinander (vereinzelte) als substanzlos zurückgewiesen, der Charakter als soziale Übungsstätte der einklassigen Schule angesichts von deren patriarchalischer Struktur und fehlendem Pluralismus bezweifelt (ebd., S. 61ff.).
- Nicht nur die Kritiker der Landschule, auch die Gegner einer organisatorischen Landschulreform kritisierten die *schlechte Ausstattung* (fehlende Räume und Lehrmittel, Lehrermangel), den deshalb unzureichenden oder nicht erteilten Fachunterricht sowie die verkürzten Wochenstundenzahlen und die dadurch bedingte geringe Leistungsfähigkeit (ebd., S. 69). Während die letzteren sich deshalb um den Erhalt der Landschule sorgten, befürworteten die anderen aus diesen Gründen die Zentralisierung.
- Neben der Leistungsfähigkeit der weniggegliederten Schulen war die *Belastung* der Lehrer Diskussionsgegenstand. Vorrangig wurde die Überforderung des Lehrers im Unterricht der einklassigen Schulen kritisiert, aber auch die vergleichsweise Mehrbelastung bei der Unterrichtsvorbereitung und die unzumutbare Belastung durch außerschulische Verpflichtungen des Lehrers im Dorf (ebd., S. 71f.).
- Häufig vorgebracht wurde die *Unzufriedenheit* vieler Landschullehrer aufgrund dieser Belastungen und der selbst durch vermehrte Anstrengung nicht kompensierbaren schulischen Minderleistung sowie aufgrund der äußeren Bedingungen des Lebens auf dem Land (geistig-kulturelle Isolierung, fehlende Fortbildungsmöglichkeiten, mangelnde Beförderungstellen, Beaufsichtigung durch die Dorfbevölkerung etc.) und der damit verbundenen persönlichen Nachteile (ebd.).
- Gefürchtet wurden *Nachwuchsprobleme*, nicht zuletzt aus diesen Gründen (ebd., S. 78).
- Die *Abhängigkeit der Kinder* von nur einem Lehrer, seinen unterrichtlichen und erzieherischen Fähigkeiten, seiner Beurteilung, auch seiner Gesundheit, waren Argumente für die Forderungen nach mehr Lehrern, nach Klassen- und nach Fachlehrern (ebd., S. 79)<sup>15</sup>.

## 8. Übereinstimmungen in den Argumentationen und neue Gegenargumente

Die Vergegenwärtigung der Argumente der Kritiker der alten Landschule zeigt, daß sie zumeist noch gelten, denn sie finden in den bildungspolitischen Argumentationen Berücksichtigung, teils werden sie positiv aufgenommen, teils sind sie als Gegenargumente

präsent. (Ob und inwieweit die Wirklichkeit den behaupteten Zielen und Sachverhalten „entspricht“, ist hier nicht Thema.)

Nicht nur haben das Argument der *Leistungsfähigkeit* und das der *pädagogischen Vorteile* weiterhin großes Gewicht, es wird auch den Argumenten der Leistungsfähigkeit und pädagogischen Vorteile bestimmter organisatorischer Formen und Regelungen zentralisierter Schulen nicht widersprochen. Diese geben vielmehr den anerkannten Maßstab vor. Auf Jahrgangsklassen und Differenzierung, Fachlehrer und eine Mehrzahl von Lehrern für eine Klasse wird nicht verzichtet, die damit verknüpften Leistungen und Vorzüge sollen erhalten bleiben und durch die *erzieherischen Vorteile* jahrgangskombinierter Klassen und kleiner Schulen ergänzt bzw. gesteigert werden. Die *Gleichheit* der unterrichtlichen Anforderungen für alle Schüler, die Gleichheit der Chancen und die Vergleichbarkeit der Leistungen der Schulen aus verschiedenen Regionen sind die anerkannten Prämissen der Argumentation.

Die früher monierte schlechte *Ausstattung* der Landschule mit der entsprechenden Benachteiligung und die ebenfalls kritisierte mangelnde Differenzierung sind durch die Bildungsreform obsolet geworden, und das Programm gibt denkbaren Gegenargumenten keine neue Nahrung: es werden zusätzliche Mittel bereitgestellt und besondere Regelungen getroffen, denn an Problemen wie mangelndem Fachunterricht, fehlenden Fachlehrern, ausfallenden Stunden sollen die kleinen Grundschulen nicht scheitern. Auf das Argument der *Übergangsschwierigkeiten* von Dorfschülern wird argumentativ mit dem durch Untersuchungen gestützten Verweis auf gleiche Übergangsquoten eingegangen.

Insofern früher gegen die *Formen und Methoden* jahrgangskombinierten Unterrichts keine prinzipiellen Einwände vorgebracht wurden, sondern sie als Milderung einer schlechten Organisationsform galten, ist ihr methodischer Einsatz in den kleinen Grundschulen neben dem Fachunterricht in Jahrgangsklassen von diesen Argumentationen nicht zu treffen; außerdem wird den Argumenten für den Jahrgangsunterricht stattgegeben.

Schließlich sind auch die Argumente der *Belastung* und der *Unzufriedenheit* der Dorfschullehrer argumentativ berücksichtigt, nämlich in den spezifischen Kriterien der Lehrerauswahl. Dadurch wird einerseits den Argumenten Recht gegeben, andererseits werden sie durch ein erfolgreiches Auswahlverfahren und durch die Akzeptanz von Berufsort und -aufgaben durch die Lehrer zunächst entkräftet. In gleicher Weise widerlegt der Erfolg von Lehrerbildung und Stellenbesetzung des Programms die Sorge um den Nachwuchs und nimmt dem Argument seine Plausibilität. Da die Belastung der Lehrer jedoch ein Problem bleibt (vgl. FRIEDERICH u.a. 1985, S. 14 u. 19ff.) und Unzufriedenheit weiterhin möglich ist, können solche Argumente wieder an Plausibilität gewinnen.

Nicht angesprochen in den kurzen Texten zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen sind nur wenige Aspekte der Diskussion der Landschulreform: die *Ziel- und Inhaltsbestimmung* von Bildung und Ausbildung, das Problem der *sonderschulbedürftigen* Kinder (die früher eine Belastung der nicht-differenzierten Landschulen waren), die *Nachteile* der *Unterrichtsmethoden* in jahrgangskombinierten Klassen<sup>16</sup> und mögliche Zweifel an den *erzieherischen* Leistungen. Die herangezogene Topik alter Gegenargumente zeigt also nur in wenigen Aspekten eine *argumentative Unvollständigkeit*. Finden die ersten beiden Aspekte keine Erwähnung, weil das Programm nur eine organisatorische Teilreform im Rahmen fortgeschriebener Bestimmungen zu Zielen und Inhalten der Grundschule sowie zur Schulreife ist, so zeigen die beiden anderen vernachlässigten Aspekte eine *einseitige* Argumentation. Dieser Befund über argumentative Defizite in

Form vergessener Aspekte soll noch ergänzt werden, indem die Gegenargumente der neueren erziehungswissenschaftlichen Kritik an kleinen Grundschulen zusammengestellt werden.

Das Programm zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen hat bislang in der pädagogischen Literatur wenig Resonanz gefunden, es lassen sich folgende *Bedenken* und *Einwände* identifizieren:

- Eine kleine Grundschule mit wenigen Lehrern berge die Gefahr von „*Einseitigkeiten*“ (SCHWAB 1984, S. 16) für die Schüler. Aufgrund der nur spezifischen Interessen und Fähigkeiten der (wenigen) Lehrer sind die Chancen der Schüler eingeschränkt, „in der Vielfalt ihrer Begabungen entdeckt und gefördert zu werden“ (ebd.). Aus dem gleichen Grund könne die Bandbreite der Möglichkeiten des Schullebens wie des Projektlernens nicht voll realisiert werden (ebd., S. 18).
- Der kleine Kollegenkreis bringe auch eine größere *Belastung* und *Überforderung* der Lehrer mit sich, da es weniger Möglichkeiten gebe, Aufgaben zu delegieren oder die der kollegiumsinternen Fortbildung auszufüllen (MARDER 1985, S. 151f.). „Fehlen von Gesprächspartnern mit gleichgelagerten Interessen“, Mangel an Anregungen durch die „Nichteinstellung neuer Lehrkräfte“ (ebd., S. 152), „berufliche Isolation“ (SCHWAB 1984, S. 18) sind zusätzliche Nachteile.
- Die Arbeit in einem kleinen Kollegium ist zumeist durch einen *intensiven persönlichen Kontakt* geprägt. Die soziale Nähe hat *Vorteile*, „sie kann aber auch zum *Fluch* werden, wenn die persönlichen Beziehungen gestört sind“ (MARDER 1985, S. 152), fehlende Rückzugsmöglichkeiten und Personalisierung von Konflikten werden in diesem Zusammenhang genannt.
- Die *Ambivalenz sozialer Nähe* gilt auch für das Lehrer-Schüler-Verhältnis. „Eine unglückliche Kombination Schüler-Lehrer kann v.a. für das Kind belastend sein“ (ebd.; vgl. SCHIKORR 1989, S. 630). „Die größere Vertrautheit miteinander kann für einige Kinder auch zur Hölle werden, wenn sie von Lehrern oder Mitschülern abgelehnt, abgewertet, benachteiligt oder isoliert werden“ (KNÖRZER 1984, S. 148). Auf der anderen Seite könne die persönliche Bindung auch zu einer zu starken Identifizierung und zum Verlust an Distanz führen, die der angestrebten Selbständigkeit entgegensteht (SCHWAB 1984, S. 16f.).
- Der kleinen Schule werden die positiven *pädagogischen Wirkungen bestritten*, indem sie ursächlich auf andere Faktoren zurückgeführt werden, und die unterrichtlichen Leistungen relativiert, insofern sie hinter den Erwartungen zurückbleiben (SCHIKORR 1989, S. 631).

Die teils neue Aspekte einbringende, teils alte Argumente reformulierende Kritik aus der neueren Literatur weist noch einmal auf zwei bereits genannte *argumentative Defizite* hin, die argumentative Vernachlässigung einiger möglicher Nachteile und das Fehlen von empirischen Stützungen zur Entscheidung der kontroversen Annahmen über pädagogische Wirkungen.

## 9. Grenzen topischer Analysen

Die Probe aufs Exempel hat neben Defiziten pädagogischen Argumentierens auch auf Grenzen der argumentationsanalytischen Instrumentarien und Methode aufmerksam gemacht. Ist in diesem Fall der „Ertrag“ an identifizierten argumentativen Defiziten gering, so ist doch der Sinn einer argumentativen Topik deutlich geworden: die Prüfung von Argumentationen auf vollständige Berücksichtigung problemspezifischer Aspekte. Zugleich zeigen sich Grenzen der topischen Methode, die nicht allein in zumeist mangelnden bereichs- und problemspezifischen Topiken oder für Vergleiche nur begrenzt tauglichen Argumentesammlungen, in Einschränkungen der Vergleichbarkeit, einem aufwendigen Verfahren und oft schlecht handhabbaren Instrumentarien<sup>17</sup> bestehen. Eine Topik kann zum einen die *empirische Prüfung* und *systematische Kritik* der einzelnen Argumente nicht überflüssig machen, zum anderen ist sie als problemspezifische Aufarbeitung einer Diskussion an deren *historischen Horizont* gebunden. Die Grenzen des in den zugrundegelegten Argumentationen enthaltenen Wissens kann eine empirische Sammlung von Argumenten nicht aufheben. Bewegt sich die topisch zu prüfende Argumentation in dem gleichen Reflexionshorizont, kann sie nur den historisch erreichten Stand der Problemdifferenzierung sichern – sofern sie selbst hinreichend differenziert genug ist. Das ist nicht gering zu schätzen; vielmehr mangelt es an solchen topischen Arbeiten. Die Defizite der Problembehandlung zeigen sich aber erst im Kontext anderer Probleme.

Rückt man die Begründung der kleinen wohnortnahen Grundschule in die aktuellen Diskussionen um die Grundschule, so zeigen sich mit anderen Sichtweisen und Pädagogiken auch andere Definitionen von Defiziten und *Gewichtungen von Problemen*. Die Themen der Grundschuldiskussion sind weit gestreut: Selbsttätigkeit und Zensurenggebung, thematische, methodische und institutionelle Offenheit, multikulturelle Erziehung und Integration behinderter Kinder, Autonomie der Schulen und Vernetzung, Übergangsprobleme zwischen Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I, die Frage des Einschulungsalters und die Verlängerung der Grundschulzeit auf 6 Jahre, um nur einige zu nennen (vgl. KLAFFKI 1986, BENNER 1989, HEYER 1989, BECK 1989, HACKER 1989, NEUHAUS-SIMON 1989). Die Probleme Wohnortnähe und Schulgröße wären in diesen Kontexten einzuordnen und zu gewichten. Die Beurteilung, ob das Programm zur Wiedereinrichtung kleiner wohnortnaher Grundschulen im Sinne PASCHENS eine pädagogisch adäquate Lösung ist, hängt davon ab, ob sie im Rahmen der selbstgesetzten Ansprüche, im Horizont tradierter Argumentationslinien oder in Bezug auf die Vielfalt pädagogischer Ansprüche erfolgt. Wie wichtig ist das Problem der Wohnortnähe? Ist die Frage nach großen oder kleinen Schulen eine „falsche Alternative“ (DÖRING 1977, S. 21; vgl. SANDFUCHS 1979)? Werden Schulweglänge oder Schulgröße durch andere Probleme der Grundschule wie den Widerspruch zwischen Kindgemäßheit und Selektion (OELKERS 1989, S. 18) oder den „zwischen pädagogischem Anspruch und gymnasialem Erwartungsdruck“ (HÄNSEL 1989, S. 43) zu Nebensächlichkeiten? Eine Topik kann die Gewichtung der Probleme, die Diskussion der argumentativen Prämissen und die Prüfung der Argumente nicht ersetzen, sie kann jedoch dazu beitragen, die Vielfalt der pädagogischen Aspekte zu berücksichtigen.



## Anmerkungen

- 1 Die der amtlichen Statistik entnommene Angabe enthält auch einzelne Schulen, die noch im Aufbau befindlich sind bzw. die auslaufen.
- 2 Zu den 107 Genehmigungen kommen noch 15 Umwandlungen früherer Außenstellen in selbstständige Grundschulen. (III, S. 2)
- 3 Für die Analyse der Argumentation wird zwischen den verschiedenen Presseerklärungen nicht unterschieden, da sie trotz verschiedener Anlässe und unterschiedlicher Ausführlichkeit sich inhaltlich, als Begründungen des Programms, weitgehend decken.
- 4 Dieser Eindruck wird auch bestätigt durch die Broschüre des niedersächsischen Kultusministers „Die kleine Grundschule“, in der es als „falsch“ bezeichnet wird, die kleine Grundschule „als pure Notlösung oder einen Ausweg aus Schulwegproblemen zu begreifen“ (REMMERS o.J., S. 7). Hier ist als Defizit zu identifizieren, daß den großen Schulen „die Qualität, die von überschaubaren Räumen ausgeht“, fehle (ebd., S. 9). Der Text des Erlasses vermittelt jedoch einen anderen Eindruck:  
„1. Eine Grundschule, die nicht mehr einzügig, d.h. je Schuljahrgang mit einer Klasse, geführt werden kann, soll als kleine Grundschule erhalten bleiben,  
– wenn die Jahrgangsstärke langfristig zwischen 14 und 8 Schülern liegt, wobei die untere Zahl von 8 Schülern je Jahrgang für 1–2 Schuljahrgänge unterschritten werden kann,  
– und wenn die Aufhebung der Schule für eine größere Zahl der Schüler zu einer Verschlechterung der Schulwegbedingungen führen würde. (...)“ (REMMERS o.J., S. 90)  
Defizite sind in diesem Fall der genannte *Anlaß* – die Bestandsgefährdung der Schule aufgrund sinkender Schülerzahlen – und eine der zwei formulierten *Bedingungen* für die Genehmigung zum Erhalt als kleine Grundschule – die Vermeidung einer Verschlechterung der Schulwegbedingungen.
- 5 DÖRING spricht von einem „Spannungsverhältnis“ von bildungspolitisch-pädagogischen Postulaten wie einer stärkeren Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts und der „regionalen Ausgestaltung des Chancengleichheitspostulats“ (DÖRING 1977, S. 21).
- 6 Interessanterweise findet sich in den Verlautbarungen ein Hinweis auf die in anderen Bundesländern praktizierte Bildungspolitik. Es wird auf die Einrichtung von *Gesamtschulen* in anderen Bundesländern verwiesen und zugleich auf die Ablehnung dieses Schulmodells in Baden-Württemberg. Da Gesamtschulen aber keine echten Alternativen bei der Frage der Wiedereinrichtung kleiner Grundschulen auf dem Lande sind und ein solcher Vergleich nur bei einer Verschiebung des thematischen Problems zur allgemeineren Frage nach der Schulgröße und bildungspolitischen Reaktionen auf sinkende Schülerzahlen Sinn macht, hat die Erwähnung neben der Funktion der Abgrenzung der eigenen Politik und ihrer Stützung durch einen unterstellten common sense der Gesamtschulablehnung die Aufgabe der Explikation der in Anspruch genommenen Prinzipien der Bildungspolitik. Der Vergleich mit der Gesamtschule verdeutlicht die Prinzipien noch einmal, die auch schon in den Attributen der wiedereinzurichtenden Grundschulen enthalten sind: kleine statt große Schulen, Wohnortnähe statt zentralisierte Schulen mit weiten Schulwegen.
- 7 Der Verdacht, daß das Programm auf Kosten anderer Schulen finanziert werde (vgl. VON FRIESEN 1989, S. 14), kann hier ohne weitere Informationen nicht geprüft werden.
- 8 An anderer Stelle wird ein Zusammenhang mit den *Inhalten* des Unterrichts hergestellt. „Welche Bedeutung die Schule am Ort auch für das Gemeindeleben hat, wurde in den letzten Jahren immer deutlicher. Ich habe deshalb bei der Lehrplanrevision großen Wert darauf gelegt, daß der Wohnort selbst und seine nähere Umgebung stärker in den Unterricht einbezogen werden (vom Nahen zum Fernen)“ (I, S. 4).
- 9 In allgemeinerer Perspektive werden in den vom Oberschulamt Tübingen herausgegebenen „Anregungen und Hilfen zur Unterrichtsgestaltung an kleinen Grundschulen“ alte Landschule und neue kleine Grundschule miteinander verglichen. *Gemeinsamkeiten* werden in den umfassenden Fürsorge-, Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben des Lehrers, in der differenzierenden Unterrichtsgestaltung, in der Lebens- und Heimatorientierung des Unterrichts und in der Integration des Schullebens in das Gemeindeleben gesehen (MUNZ 1985, S. 5f.). *Unterschiede* hätten sich durch die Veränderungen des pädagogischen Wissens über den Unterricht und das Kind, die bessere Ausstattung der Schulen, die stärkere Belastung durch konzentrationsschwa-

- che und verhaltensauffällige Schüler, eine höhere Übertrittsquote in höhere Schulen sowie größere Mitbestimmungsmöglichkeiten und Anteilnahme der Eltern ergeben (MUNZ 1985, S. 6f.).
- 10 In der Pädagogik hat der Topikbegriff erst in neuerer Zeit Eingang gefunden. BLASS interpretiert HERBARTs Allgemeine Pädagogik als kombinatorische Topik, die dem Erzieher das Potential für die Erfahrung und Beurteilung, Konzeption und Konstruktion des Unterrichts bereitstellt (BLASS 1969, 1972). KÜNZLI entwickelt mit einer begriffsgeschichtlichen Analyse der gesellschaftlichen Praxis der Lehrplanung eine „Topik des Lehrplandenkens“, die das Spektrum der maßgeblichen Gesichtspunkte bei der Konstruktion von Lehrplänen enthält (KÜNZLI 1986). HELMER zieht aus der Vergegenwärtigung von VICOs Verbindung von Topik und Kritik Folgerungen für den philosophischen Unterricht bzw. Unterricht überhaupt, der „topisch orientiert“ sein soll (HELMER 1987).
  - 11 DIEDERICH stützt sich bei diesem ersten Versuch einer Gewichtung auf die Häufigkeiten des Vorkommens der Argumente, auch wenn er um die Grenzen der Aussagekraft bloßer Häufigkeiten (vgl. DIEDERICH 1967, S. 7f.), insbesondere angesichts der spezifischen Struktur der Debatte (ebd., S. 128) weiß.
  - 12 Die Rangordnung wurde auf Grundlage der von DIEDERICH angegebenen Häufigkeiten der Argumentegruppen (vgl. DIEDERICH 1967, S. 6) erstellt.
  - 13 Die Vergleichbarkeit der Diskussionen ist durch das gleiche Thema und den direkten Bezug des baden-württembergischen Programms auf die Landschulreform gegeben, die zu beachtenden Unterschiede (und Grenzen des Vergleichs) der Diskussionen betreffen die Schulstufen, den Umfang der thematisierten Probleme, die Autoren und die Quellen der Argumente. Bei der damaligen Diskussion ist zu bedenken, daß es eine ganze Reihe unterschiedlicher Vorschläge ohne einheitliche Begrifflichkeit gab (DIEDERICH 1967, S. 82ff.) und die Stellungnahmen ein Kontinuum an Vorstellungen mit den Polen der Erhaltung der einklassigen Dorfschule und der vollausgebauten, mehrzügigen Zentralschule bildeten (ebd., S. 104). Außerdem konzentrierte man sich auf die einklassigen Schulen, „weil an ihr Schwächen oder Stärken des Systems am eindeutigsten hervorträten“ (ebd., S. 45).
  - 14 Bis in die 70er Jahre beherrschten organisatorische und finanzielle Fragen und Lösungsvorschläge die Diskussion (vgl. ROSENOW 1967, KRÖNER 1968, WIND 1971, HANSEN 1972, RITTER 1976, HANSEN/ZIPPEL 1976, WEBER 1977, WITTMANN 1980), erst gegen Ende der 70er häufen sich in der Literatur die Klagen über die Belastungen und auch die psychischen Gefährdungen der Kinder durch den Bustransport (vgl. KRAFT 1978, ORTNER 1981), die nun Thema wissenschaftlicher Untersuchungen werden (vgl. ORTNER/STARK 1980, einschränkend WENDER/SCHADE/GARBES/KRAUSE/SCHWETJE 1984); die Optimierung des Schülertransports bemißt sich (in der Fachliteratur) nicht mehr allein an der Verringerung der finanziellen Kosten, sondern auch an der der kindlichen Belastungen.
  - 15 Schließlich sei hier auch noch die Berufung auf den Lehrer selbst zur Stützung der Forderung einer organisatorischen Reform sowie die Argumente „ad personam“ erwähnt. (DIEDERICH 1967, S. 79)
  - 16 Einzelne Probleme sind von FRIEDERICH u.a. (1985) angesprochen.
  - 17 DIEDERICH bietet zwar eine inhaltlich zusammenfassende Darstellung, aber keine Graphiken, Tabellen oder z.B. einen Argumentekatalog, die einen Überblick erleichtern, noch erlaubt diese im Einzelfall genau identifizierbare Relationen von Argumenten, Schlüssen und Stützungen.

## Quellen

FRIEDERICH, G. u.a.: Pädagogische und organisatorische Probleme in kleinen Grundschulen und mögliche Lösungswege. In: FRIEDERICH, G./MUNZ, A. (Hrsg.): Anregungen und Hilfen zur Unterrichtsgestaltung an kleinen Grundschulen. In: Lehren und Lernen (hrsg. von der Landesstelle für Erziehung und Unterricht) 11 (1985), H. 1, S. 8–20.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Pressemitteilung vom 2. Juni 1986 (zitiert als I).

dass.: Pressemitteilung vom 20. Juli 1988 (zitiert als II).

dass.: Pressemitteilung vom 6. August 1990 (zitiert als III).

- dass.: Schulintern. Informationen für Lehrer in Baden-Württemberg Juli/August 1987 (zitiert als IV).
- MUNZ, A.: Zum Unterricht an der kleinen Grundschule mit kombinierten Klassen. In: FRIEDERICH, G./MUNZ, A. (Hrsg.): Anregungen und Hilfen zur Unterrichtsgestaltung an kleinen Grundschulen. In: Lehren und Lernen (hrsg. von der Landesstelle für Erziehung und Unterricht), 11 (1985), H. 1, S. 3–7.
- Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.): Die kleine Grundschule. (Mit einem Beitrag von WALTER KEMPOWSKI) Hannover o.J. (zitiert als REMMERS)

## *Literatur*

- BALLAUFF, TH.: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation. Weinheim/Basel 1982.
- BAUMERT, J. u.a.: Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek 1990.
- BECK, G.: Grundschule zwischen heute und morgen. In: Die Grundschulzeitschrift 21 (1989), S. 14–19.
- BENNER, D.: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27 (1989), S. 46–55.
- BLASS, J.L.: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1969.
- BLASS, J.L.: Pädagogische Theoriebildung bei Johann F. Herbart. Meisenheim am Glan 1972.
- BORNSCHEUER, L.: Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft. Frankfurt/M. 1976.
- DIEDERICH, J.: Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften. Weinheim 1967.
- DÖRING, P.A.: Große Schulen – oder kleine Schulen? Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen. In: DÖRING, P.A. (Hrsg.): Große Schulen – oder kleine Schulen? Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen. München 1977, S. 15–40.
- FRIESE, A. VON: Zwergschulen. In: Zeitmagazin Nr. 5, 27. Januar 1989, S. 8–14.
- HACKER, H.: Grundschule: Wem dient sie? Wohin führt sie? In: Grundschule 21 (1989), H. 2, S. 22–24.
- HÄNSEL, D.: Die Grundschule: Zwischen pädagogischem Anspruch und gymnasialem Erwartungsdruck. In: Pädagogik 40 (1989), H. 3, S. 43–48.
- HANSEN, R.: Schülertransport, ein ungelöstes Problem der Schulreform. In: Schulmanagement 3 (1972), H. 3, S. 42–44.
- HANSEN, R./ZIPPEL, K.: Schülertransport – ein Element der Infrastruktur im Bildungswesen – Grundlagen der Planung –. In: Infrastruktur im Bildungswesen. Hannover 1976, S. 115–132.
- HELMER, K.: Topik und Kritik. Über den philosophischen Unterricht nach Giambattista Vico. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 63 (1987), H. 2, S. 240–253.
- HENNIS, W.: Politik und praktische Philosophie. Eine Studie zur Rekonstruktion der politischen Wissenschaft. Neuwied/Berlin 1963.
- HEYER, P.: 70 Jahre Grundschule – Bilanz und Perspektiven –. In: Die Grundschulzeitschrift 21 (1989), S. 4–12.
- HORN, N.: Topik in der rechtstheoretischen Diskussion. In: Topik (hrsg. v. D. BREUER und H. SCHANZE). München 1981, S. 57–64.
- KAHLERT, H.: Schulgrößen und ihre Determinanten in historischer Sicht. In: DÖRING, P.A.: Große Schulen – oder kleine Schulen? Zur Dimensionierung von Bildungseinrichtungen. München 1977, S. 41–61.
- KLAFKI, W.: Aufgaben der Grundschule und der Grundschulreform. In: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis 2 (1986), H. 1, S. 3–10.
- KNÖRZER, W.: Kombinierte Klassen – mehr als eine Notlösung. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Pädagogische Welt (1984), S. 144–151.
- KNÖRZER, W. (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt? Baltmannsweiler 1985.
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 2: Normen und ihre Rechtfertigung. München 1975.

- KOPPERSCHMIDT, J.: Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart/Bad Cannstatt 1989.
- KRAFT, P.: Schülertransport – Ein Faß ohne Boden? In: Schulmanagement 9 (1978), H. 1, S. 30–34.
- KRÖNER, H.: Hauptschule auf dem Lande und Schülerbusverkehr. In: Neue deutsche Schule 20 (1968), S. 121–122.
- KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens I. Architektur des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel 1986.
- MARDER, E.: Die kleine Grundschule – Idylle mit Haken? In: Lehrer Journal 53 (1985), H. 4, S. 151–152.
- MARTIAL, I. VON: Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule. (Pädagogik und Freie Schule H. 38) Köln 1987.
- MIETZ, CHR.: Analyse pädagogischer Argumentationen frühkindlicher Erziehung unter dem Aspekt der kognitiven Frühförderung. Eine Topik für die Theorie und Praxis. Diss. Bielefeld 1990.
- NEGHBABIAN, G.: Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre? Vortrag auf der Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE in Hamburg 1990.
- NEUHAUS-SIMON, E.: Grundschule im Wandel. In: Grundschule 21 (1989), H. 2, S. 10–13; H. 4, S. 60–61.
- OELKERS, J.: Neue Welt und altes Denken? Zur Argumentationsstruktur im Lernbericht des Club of Rome. In: Aus Politik und Zeitgeschichte H. 34 (1984), S. 20–33.
- OELKERS, J.: Öffentliche Erwartungen an die Grundschule – pädagogisch begründbar? In: Grundschule 21 (1989), H. 2, S. 18–21.
- ORTNER, R.: Mit dem Bus zur Schule. In: Schulmanagement 12 (1981), H. 3, S. 37–39.
- ORTNER, R./STORK, B.: Zur Frage der gesundheitlichen Belastung von Grundschulkindern durch das Schulbusfahren. Bamberg 1980.
- OSTERWALDER, F.: Hopf, Herz, Hand – Argument oder Slogan? Vortrag auf der Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE in Hamburg 1990.
- PASCHEN, H.: Kind(heit) als Argument. In: Bildung und Erziehung 39 (1986), S. 165–181.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Köln 1988.
- PASCHEN, H.: Zur Topik pädagogischer Rede. In: Kieler Berichte aus dem Institut für Pädagogik der Christian-Albrecht-Universität zu Kiel. Blaue Reihe 1990/3. Festschrift für GERHARD PRIESEMANN (hrsg. v. P. NENNIGER). Kiel 1990.
- PASCHEN, H.: Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, Weinheim 1991 (in diesem Band).
- PITSCH, H.: Thesen zur Geschichte der Schulreformen in Baden-Württemberg. In: Lehren und Lernen 15 (1989), H. 2, S. 51–81.
- PÖGGELER, O.: Topik und Philosophie. In: Topik (hrsg. v. D. BREUER und H. SCHANZE). München 1981, S. 95–123.
- PÖGGELER, O.: Vico und die humanistische Tradition. In: Humanität und Bildung. Festschrift für CLEMENS MENZE zum 60. Geburtstag (hrsg. v. J. SCHURR, K.H. BROECKEN u. R. BROECKEN). Hildesheim/Zürich/New York 1988, S. 46–61.
- PRANGE, K.: Erfahrung als Argument. Vortrag auf der Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE in Hamburg 1990.
- RIEDEL, M. (Hrsg.): Rehabilitierung der praktischen Philosophie. 2 Bde. Freiburg 1972 u. 1974.
- RITTER, R.: Schulbeförderung in drei bayerischen Landkreisen. In: Infrastruktur im Bildungswesen. Hannover 1976, S. 99–114.
- ROSENOW, W.: Planung und Organisation des Schulbusbetriebes. In: Neue deutsche Schule 19 (1967), S. 13–15.
- SANDFUCHS, U.: Schule als Umwelt des Kindes – aufgezeigt am Problem der Schulgröße. In: Schulleben konkret: zur Praxis einer Erziehung durch Erfahrung (hrsg. v. R.W. KECK und U. SANDFUCHS). Bad Heilbrunn 1979, S. 48–61.
- SCHELLENS, P.J.: Redelijke Argumenten. Utrecht 1985.
- SCHIKORR, R.: Die Wiedereinrichtung „wohnnaher Grundschulen“ in Baden-Württemberg. In: Erziehung und Unterricht 139 (1989), S. 627–631.
- SCHWAB, M.: Wie groß und wie klein soll eine Grundschule sein? In: Grundschule 16 (1984), H. 6, S. 16–19.

- STRUCK, G.: Zur Theorie juristischer Argumentation. Berlin 1977.
- TIMMERMANN, D.: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung. Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Mannheim 1987.
- TOULMIN, ST.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975.
- VIEHWEG, TH.: Topik und Jurisprudenz. Ein Beitrag zur rechtswissenschaftlichen Grundlagenforschung. München <sup>5</sup>1974.
- WEBER, M.: Kürzer! Schneller! Billiger! Kosten-Nutzen-Rechnung für den Schülertransport. In: Schulmanagement 8 (1977), H. 5, S. 450–451.
- WENDER, I./SCHADE, F.-D./GARBS, S./KRAUSE, U./SCHWETJE, B.: Aggressionsverhalten von Kindern im schulischen Umfeld. Eine Felduntersuchung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 18 (1984), H. 4, S. 218–231.
- WIND, G.H.: Der Schulbus. In: Schulmanagement 2 (1971), H. 3, S. 74–78.
- WIGGER, L.: Tradition als pädagogisches Argument. Beispiele aus dem Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), S. 427–444.
- WITTMANN, P.: Der Schülerverkehr in ländlichen Regionen. Eine empirische Untersuchung seiner Wirtschaftlichkeit. Göttingen 1980.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871 – 1952. Ratingen 1975.

#### *Anschrift des Autors*

Dr. Lothar Wigger, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 86 40, D-4800 Bielefeld.